

УДК 376.1–053.4

DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.131-141

Е.А. Лемех
vea.68@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-2634-7435>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ИГРЫ У ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Сведения об авторе: Лемех Елена, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск), Республика Беларусь. Сфера научных интересов: инклюзивное образование; психолого-педагогическая поддержка детей с особенностями психофизического развития; обучение и воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Contact: Lemekh Alena, PhD in psychology, Associate Professor at the Department of special pedagogy at the Institute of Inclusive Education of the Belarusian State Pedagogical University, named after Maxim Tank (Minsk), Republic of Belarus. Scope of scientific and research interests: integration (inclusive education); psychological and educational support for children with special educational needs; education and training of children with serious and multiple developmental disorders.

Сведения о наличии печатных статей в общегосударственных и международных базах данных: 1. Винникова (Лемех) Е.А. Педагогическая диагностика отобразительной игры у детей с ТМНР / Е.А. Винникова, А.В. Гальская / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: В 2 ч. / ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип.21. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. Ч.1. С.35-43. 2. Лемех Е.А. Опыт Республики Беларусь: содержание образования детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala. 2014. №2 (35). С.23-33. 3. Лемех Е.А. Обучение предметной деятельности дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика // Образовательное учреждение высшего профессионального образования Казанский (Приволжский) Федеральный университет / под ред. А.И. Ахметзяновой. Казань: Отечество, 2014. Вып.8. С.255-259.

Лемех Е.А. Педагогическая диагностика сформированности игры у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями. В данной статье рассматриваются аспекты формирования игровых действий у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Актуальность исследования обусловлена изменениями, которые происходят в дошкольном образовании, внедрением новых подходов, форм и средств помощи детям, считающимся ранее необучаемыми. Цель статьи состоит в описании результатов педагогической диагностики игровой деятельности у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. В статье показана адаптация схемы обследования игры Л.Б. Баряевой и А. Зарин для нужд исследования, выявлены особенности сюжетно-отобразительной игры старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями до и после обучения. Представленные в статье материалы позволяют увидеть уровень динамики обучения воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации сюжетно-отобразительной игре. Это дает возможность педагогам скорректировать индивидуальные программы обучения детей и перспективные планы работы по образовательной области «Игра», включить разнообразные игровые сюжеты для формирования разных жизненных компетенций в ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: жизненные компетенции, игра, педагогическая диагностика, старший дошкольный возраст, тяжелые множественные нарушения.

Lemekh A. Pedagogical diagnostics of the formation of the game in pupils with severe multiple disorders. This article considers the aspects of the game actions formation in preschool children with severe multiple disorders in correction and development-training centres. The relevance of the research is based on changes occurring in preschool education and the implementation of new approaches, forms and means of assistance to children who are previously seen as uneducable. The purpose of the article is to describe the results of pedagogical diagnostics of game activity in senior preschool children with severe multiple disorders. The experimental base of the research is represented by three preschool groups in the governmental educational institutions "Correction and development-training centre". The article shows the adaptation of the survey scheme of the game L.B. Baryayeva and A. Zarin, the results of asserting and forming experiment are presented, the peculiarities of the plot-displaying game of senior preschoolers with severe multiple disorders before and after training are revealed. The article reveals the peculiarities of the plot-displaying game of senior preschool children with severe multiple disorders before and after training and provide evidence of the pedagogical diagnostics possibilities of game activity to identify the formation of life competencies in this group of children. The materials presented in the article allow us to see the

level of pupil's training dynamics of the game with plot-displaying, which enables teachers to include different game stories to form various life competences in leading activities in pre-school age.

Key words: life competencies, game, pedagogical diagnostics, senior preschool age, severe multiple disorders.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Из общего числа детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), состоящих на учете в Республиканском банке данных в Республике Беларусь, дети с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН) составляют 1,3% (по состоянию на 15.09.2017) – 1 985 детей (1212 мальчиков и 773 девочки) [7]. До конца 90 годов XX века эта категория детей считалась необучаемой. Гуманизация отечественного образования позволила открыть новый тип учреждения – центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), где детям с ТМН стала оказываться помощь. Возникла необходимость в подготовке педагогических кадров, которые могли бы работать с детьми как дошкольного, так и школьного возраста с ТМН. В связи с этим, на кафедре олигофренопедагогики факультета специального образования (ныне кафедре специальной педагогики Института инклюзивного образования) стала изучаться тема научно-исследовательской работы «Разработка научно-методических основ подготовки студентов к реализации образовательных программ специального образования в условиях второго отделения вспомогательной школы и центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Тема является актуальной, поскольку в соответствии с Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016-2020 годы [9], рассматривает вопросы роста доступности образования; обновления его содержания и учебно-методического обеспечения; независимой оценки качества образования.

В настоящее время создан учебный план для воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [8], определены предметные области обучения, разработано программное обеспечение по всем образовательным областям [4, 8]. Одной из образовательных областей для воспитанников ЦКРОиР является «Игра».

В данной статье рассматриваются частные аспекты формирования игровых действий у детей дошкольного возраста с ТМН в условиях ЦКРОиР. Почему важна именно педагогическая диагностика сформированности игры? Потому что результаты ее позволяют увидеть уровень динамики обучения воспитанников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации сюжетно-отобразительной игре, что в дальнейшем дает возможность педагогам скорректировать индивидуальные программы обучения детей и перспективные планы работы по образовательной области «Игра», включить разнообразные

игровые сюжеты для формирования разных жизненных компетенций в ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте.

Проблему исследования определило противоречие между тем, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте по формированию жизненных компетенций, средством осуществления коррекционного процесса, и тем, что отсутствует конкретный педагогический инструментарий, позволяющий определять сформированность игры у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями.

Анализ последних исследований и публикаций по данной проблеме. В исследованиях последних лет на первое место выходит вопрос формирования у детей с тяжелыми множественными нарушениями жизненных компетенций. Работы Т. Лисовской (2014, 2015) свидетельствуют о том, что обучение таких детей должно быть выстроено на компетентностной основе. Появляется понятие «жизненная компетенция», которое рассматривается в структуре образования как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку с нарушениями в развитии в повседневной жизни. «Именно виды деятельности, обусловленные актуальными потребностями и витагенным (жизненным) опытом детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, составляют основное содержание жизненных компетенций, формируемых у них. Собственный опыт ребенка проявляется не сам по себе, а только в результате активной деятельности. Поэтому включение в деятельность, формирование различных видов деятельности и способов действий является тем результатом обучения, под которым мы понимаем сформированные жизненные компетенции» [6, с.21]. Игровая деятельность является ведущей (актуальной) в дошкольном возрасте, в связи с этим, на наш взгляд, формировать жизненные компетенции необходимо, прежде всего, в игре.

Вопросы изучения игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) занимались Л. Баряева, А. Зарин (2001), Т. Исаева (2001). Описана программа центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации по образовательной области «Игра» для дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями [10]. Вместе с тем, фундаментальных исследований, посвященных проблеме формирования игровой деятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями, в том числе, одного из ее этапов – педагогической диагностики – нами не обнаружено.

Цель статьи: описать результаты педагогической диагностики игровой деятельности у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями.

Анализ полученных результатов. Экспериментальной базой исследования стали дошкольные группы в центрах коррекционно-

развивающего обучения и реабилитации Минской и Могилевской областей Республики Беларусь.

Во время констатирующего эксперимента была осуществлена педагогическая диагностика сформированности игровых действий у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями в процессе сюжетно-отобразительной игры на примере сюжета «Завтрак куклы» (накрыть на стол, покормить куклу, помыть посуду). Диагностика осуществлялась по адаптированной схеме обследования игры Л. Баряевой, А. Зарин [1]. Адаптация схемы обследования игры заключалась в сокращении количества параметров игры для наблюдения. Выбрано 15 из 53. Исключение параметров наблюдения за игрой осуществлялось по следующим основаниям:

1. выбирали те, которые соответствуют потенциальным возможностям дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. Например: параметр «Проявление творчества в игре» мы убрали, поскольку интеллектуальные возможности дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями позволяют только выполнять заученные действия с каким-то одним сюжетом;

2. убрали параметры, которые не соответствуют изучению сюжетно-отобразительной игры. Например, параметры «Контакты со сверстниками в процессе игры», «Наличие конфликтов в совместной игре», «Характер двигательных игр» и т.д.;

3. параметр «Использование предметов-заменителей» был исключен, так как в выбранном сюжете использование предметов-заменителей не предполагалось.

Кроме того, нами был внесен дополнительный параметр «Умение связывать действия в смысловую цепочку», так как он, с одной стороны, является основополагающим компонентом для отличия отобразительной игры от сюжетно-отобразительной, с другой стороны, показывает, насколько у ребенка сформирована жизненная компетенция – прием пищи во время завтрака, какая очередность действий, связь этих действий между собой.

Адаптация также коснулась оценки выраженности форм поведения во время игры. Если в авторском варианте используется пятибалльная шкала, то мы ограничились четырехбалльной, поскольку во время пилотажного исследования ни разу не было зафиксировано выполнение на уровне 5 баллов. Это понятно, так как оценка в пять баллов предполагает выполнение на уровне нормально развивающихся сверстников. Результаты наблюдений заносились в индивидуальные протоколы.

Таким образом, 15 параметров наблюдения, т.е. оценка сюжетно-отобразительной игры старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями выглядели следующим образом: наличие интереса к игрушкам и действиям с ними; эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними; адекватность самостоятельных действий с игрушками; способ выполнения игрового действия; сопровождение самостоятельной игры речью; речевая активность во время совместной

игры; продолжительность самостоятельной игры; продолжительность игры со взрослым; интенсивность игрового поведения; контакты со взрослыми в процессе игры; средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре; координация моторики во время игры; эмоциональные реакции во время игры; участие взрослого в руководстве игрой детей; умение связывать действия в смысловую цепочку.

Определены уровни развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями: критический (0-15 баллов), очень низкий (16-30 баллов), низкий (31-45 баллов), достаточный (46-60 баллов).

Полученные данные исследования показали следующее:

в параметре «Наличие интереса к игрушкам и действия с ними» до обучения у 64 % детей был результат – «интерес отсутствует», у 27 % детей – «ребенок проявляет разлитый (неглубокий) интерес к игрушкам», у 9 % – «ребенок проявляет интерес к игрушкам»; в параметре «Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними» до обучения у 36 % детей был результат «ребенок проявляет отрицательные реакции на игрушки», у 36 % детей – «ребенок индифферентно относится к игрушкам, действия с ними не сопровождаются никакими эмоциональными реакциями», у 28 % детей – «ребенок иногда проявляет положительные эмоциональные реакции на действия с игрушками»; в параметре «Адекватность самостоятельных действий с игрушками» до обучения у 36% детей получен результат «ребенок манипулирует игрушками, как и любыми другими предметами», у 64 % детей – «ребенок выполняет с отдельными игрушками адекватные, другими манипулирует»; в параметре «Способ выполнения игрового действия» до обучения получен результат «совместно со взрослым» у 64 % детей, «совместно со взрослым и по подражанию ему» у 36 % детей; в параметре «Сопровождение игры речью» до обучения у 100% детей получен результат «ребенок не сопровождает речью игровых действий»; показатели в параметре «Речевая активность во время совместной игры» получен результат – «в процессе игры со взрослым или сверстниками ребенок играет молча» у 100% детей; показатели в параметре «Продолжительность самостоятельной игры», так же как и в параметре «Продолжительность игры со взрослым» до обучения у 100% детей составляет до 5 минут; в параметре «Интенсивность игрового поведения» получен результат «очень низкая» у 73 % детей, «низкая» – у 9% детей, «средняя» – у 18 % детей; в параметре «Контакты со взрослыми в процессе игры» 64 % детей получен результат «ребенок играет в одиночку, не замечает взрослых, не реагирует на их обращения», у 27 % детей – «ребенок играет в одиночку, но иногда наблюдает за взрослым, играющим рядом, реагирует на обращения», у 9 % – «ребенок играет в одиночку, но иногда «обращается» ко взрослому с «просьбой», чтобы привлечь его к игре»; в параметре «Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре» получен результат до обучения у 91 % детей – «предметные действия», у 9 % – «мимика и пантомимика»; в параметре «Координация моторики во время игры» до обучения у 64 %

детей получен результат – «очень слабая», у 18% – «слабая», у 18% – «средняя»; в параметре «Эмоциональные реакции во время игры» до обучения у 36% детей получен результат «во время игры положительных эмоциональных реакций ребенок не проявляет», у 46% детей – «ребенок иногда выражает чувство удовольствия от игры», у 18% «ребенок часто выражает чувство удовольствия от игры»; в параметре «Участие взрослого в руководстве игрой детей» получен результат «игра возникает по инициативе взрослого и проходит под его руководством» у 91% детей, «игра возникает по инициативе ребенка, но проходит под руководством взрослого» у 9 %; показатели в параметре «Умение связывать действия в смысловую цепочку» до обучения у 9% детей отсутствует такое умение, у 55% детей – «ребенок выполняет только одно действие», у 36% детей – «ребенок связывает два действия в смысловую цепочку».

Определены следующие уровни развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями: критический уровень – 36%; очень низкий уровень – 55%; низкий уровень – 9%; достаточный уровень – отсутствует.

Таким образом, было определено, что у старшего дошкольника с тяжелыми множественными нарушениями страдает формирование такой жизненной компетенции как прием пищи. Ребенок в большинстве случаев осуществляет адекватные действия с чашкой, ложкой; имеет навык самостоятельного обращения с чашкой; редко обращается к взрослому за помощью, если что-то не получается; часто испытывает затруднения при выполнении действий с посудой небольшого размера; не всегда может последовательно осуществлять действия, связывая их в смысловую цепочку «завтрак».

Задача формирующего эксперимента – обучение детей сюжетно-отобразительной игре (игровой сюжет «Завтрак куклы»). Была апробирована серия занятий по формированию сюжетно-отобразительной игры «Завтрак куклы» (дипломная работа Гальской А.В., выполненная под нашим руководством). Серия занятий включала последовательную отработку цепочки игровых действий: «Угостим куклу Аню соком», «Напой куклу Аню чаем», «Куклы хотят пить», «Напой кукол Аню и Машу», «Молоко для Миши», «Печенье для куклы Ани», «Вкусный пряник для куклы Маши», «Булочки для кукол», «Угощение для кукол», «Накорми куклу Аню кашей», «Завтрак для куклы Ани», «Кормим кукол завтраком», «Накорми кукол Аню и Машу завтраком», «Завтрак для кукол», «Накорми Мишу творогом (йогуртом)», «Завтрак куклы Ани», «Миша завтракает». Количество занятий варьировалось в зависимости от освоения ребенком конкретного игрового действия. При составлении цепочки сюжетной линии мы опирались на первый уровень развития игры у детей по Д. Эльконину [2], на использование постепенного ослабления вида помощи при обучении: совместные действия, действия по подражанию, по словесной инструкции.

Далее был проведен контрольный эксперимент, его задачей стала педагогическая диагностика сформированности игровых действий в

процессе сюжетно-отобразительной игры по теме «Завтрак куклы» у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения.

На данном этапе эксперимента для определения уровня и выявления динамики сформированности сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с ТМН в ходе экспериментальной работы проводились диагностические срезы по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ показателей развития сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями до и после обучения

Параметры обследования игры	Наличие показателя в % (констатирующий/контрольный эксперимент)			
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
1.Наличие интереса к игрушкам и действия с ними	64/18	27/36	9/46	-/-
2.Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними	36/18	36/18	28/36	-/28
3.Адекватность самостоятельных действий с игрушками	36/9	64/36	-/55	-/-
4.Способ выполнения игрового действия	64/18	36/36	-/18	-/28
5.Сопровождение игры речью	100/36	-/64	-/-	-/-
6.Речевая активность во время совместной игры	100/36	-/28	-/36	-/
7.Продолжительность самостоятельной игры	100/64	-/36	-/-	-/-
8.Продолжительность игры со взрослым	100/55	-/45	-/-	-/-
9.Интенсивность игрового поведения	73/9	9/46	18/18	-/28
10.Контакты со взрослыми в процессе игры	64/9	27/46	9/27	-/18
11.Средства, используемые для взаимодействия с партнером по игре	91/27	9/64	-/9	-/-
12.Координация моторики во время игры	64/9	18/55	18/18	-/18
13.Эмоциональные реакции во время игры	36/28	46/18	18/36	-/18
14.Участие взрослого в руководстве игрой детей	91/55	9/36	-/9	-/-
15.Умение связывать действия в смысловую цепочку	9/-	55/27	36/55	-/18

Данные контрольного среза показали изменения в сравнении с замерами констатирующего эксперимента по всем критериям. Существенно уменьшилась (на 50% и больше) доля 10 показателей по критическому уровню. По 7 показателям дети достигли достаточного уровня, который вообще не фиксировался на констатирующем этапе.

Определены следующие уровни развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения: критический уровень – отсутствует; очень низкий уровень – 45,5%; низкий уровень – 45,5%; достаточный уровень – 9%. Положительная динамика развития игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения очевидна.

Таким образом, было определено, что у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями после обучения игровому сюжету «Завтрак куклы» произошли существенные сдвиги в умении последовательно осуществлять действия, связывая их в смысловую цепочку «завтрак», что является одной из существенных составляющих компетенции «прием пищи». Так, если до обучения ребенок чаще всего выполнял одно или два действия, то после обучения – два или три соответственно.

Выводы и перспективы дальнейшего развертывания исследования. В результате исследования установлено, что до обучения сюжетно-отобразительной игре для большинства детей с тяжелыми множественными нарушениями характерно следующее: отсутствие интереса к игрушкам и действиям с ним; наличие негативных реакций на игрушки или отсутствие каких-либо эмоциональных реакций; наличие неспецифических или специфических манипуляций вместо собственно игровых действий; выполнение игровых действий только по предложению и совместно со взрослым; отсутствие речевого сопровождения игровых действий (играют молча); отсутствие самостоятельной игры или ее минимальная продолжительность; очень низкая активность интенсивного игрового поведения; игра в одиночку, отсутствие реакции на взрослых; отсутствие мимики, пантомимики, обращений во время игры; не умение выстраивать игровую цепочку. Зафиксированы преимущественно критический (36%) и очень низкий (55%) уровни развития сюжетно-отобразительной игры в старшем дошкольном возрасте у детей с ТМН. Педагогическая диагностика позволила выявить, какие умения западают у ребенка, для того, чтобы осуществить процесс приема пищи во время завтрака.

После обучающих занятий сюжетно-отобразительной игре «Завтрак куклы» наблюдался значительный рост достижений по следующим параметрам: «Эмоциональные реакции на игрушки и действия с ними», «Способ выполнения игрового действия», «Речевая активность во время совместной игры», «Интенсивность игрового поведения», «Контакты со взрослыми в процессе игры», «Координация моторики во время игры»,

«Эмоциональные реакции во время игры», «Умение связывать действия в смысловую цепочку». Отмечается отсутствие критического уровня развития игры, зафиксированы преимущественно очень низкий (45,5%) и низкий (45,5%) уровни развития сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями. Все дети показали положительную динамику, в обучении сюжетно-отобразительной игре «Завтрак куклы».

Адаптированная нами схема обследования сюжетно-отобразительной игры у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями позволяет получить достаточно полную картину ее развития у детей данной нозологической группы. В процессе обучения и воспитания педагог с помощью данной схемы имеет возможность наблюдать за динамикой становления сюжетно-отобразительной игры у каждого ребенка, видеть достаточно полную картину актуального уровня сформированности игровой деятельности и определить зону ее ближайшего развития у каждого дошкольника. Анализ результатов наблюдения позволяет педагогу наметить программу формирования сюжетно-отобразительной игры с учетом типологических и индивидуальных особенностей детей.

Перспективы дальнейшего развертывания исследования видятся нам, с одной стороны, в использовании педагогической диагностики в качестве средства изучения сформированности жизненных компетенций воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями в разных видах деятельности. С другой стороны, мы считаем, что данное исследование можно продолжать в русле создания критериально-диагностического инструментария оценки качества и мониторинга результативности образования воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями, определения компонентного состава и содержания комплексной оценки качества образования дошкольников в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Библиография

1. Баряева Л., Зарин А. (2001) Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб.: Изд-во «СОЮЗ».
2. Винникова Е.А. (2011). Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР. *Специальная адукацыя*, 2, 20-28.
3. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы (2016). Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=105703>.
4. Исаева Т.Н. (2001). Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва.
5. Лемех Е.А. (2014). Опыт Республики Беларусь: содержание образования детей дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями. *Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala*, 2 (35), 23-33.
6. Лисовская Т.В. (2014). К вопросу о новой теории коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями.

Режим доступа: <http://nauka.x-pdf.ru/17fizika/226865-16-vzaimodeystvie-nacionalnih-obrazovatelnih-sistem-stran-sng-kak-faktor-povisheniya-kachestva-obrazovaniya-sbornik-mat.php>. **7. Лисовская Т.В.**, Сидорко Т.В., Скивицкая М.Е. (2015). Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями. Гродно: Гродн. гос. ун-т. **8. Основные показатели** развития системы специального образования в Республике Беларусь (2018). Минск : Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. **9. Учебные программы** для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (2014). Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=84783. **10. Эльконин Д.Б.** (1999). Психология игры. М.: ВЛАДОС.

References

1. Varyayeva L. & A. Zarin. (2001). Teaching a story-role game for children with intellectual development problems. St. Petersburg: SOYUZ. **2. Elkonin D.B.** (1999). Psychology of the game. Moscow: Humanity. ed. VLADOS Center. **3. Isayeva T.N.** (2001). Formation of the game in children of pre-school age with severe mental retardation. *Extended abstract of Ph.D's thesis (Correctional pedagogy)*. Moscow. **4. Lemekh E.A.** (2014). The experience of the Republic of Belarus: the content of the education of preschool children with severe multiple impairments. *Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala*, 2 (35), 23-33. **5. Lisovskaya T.V.** (2014). To the question of a new theory of corrective-developmental education of children with severe multiple psychophysical disorders. [In Russian]. Retrieved from <http://nauka.x-pdf.ru/17fizika/226865-16-vzaimodeystvie-nacionalnih-obrazovatelnih-sistem-stran-sng-kak-faktor-povisheniya-kachestva-obrazovaniya-sbornik-mat.php>. **6. Lisovskaya T.V., Sidorko T.V. & Skivitskaya M.E.** (2015). Pedagogical foundations of education and training of children with severe multiple psychophysical disorders. Grodno: GrSU. **7. Main indicators** of development of special education system in the Republic of Belarus (2018). Minsk: Main Information and Analytical Center of the Ministry of Education of the Republic of Belarus. **8. Ministry of Education** of the Republic of Belarus. (2014). The curriculum of the center for correctional developmental education and rehabilitation for pupils with severe and (or) multiple physical and (or) mental disorders. [In Russian]. Minsk, Belarus: MOE. Retrieved from http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=135263. **9. Ministry of Education** of the Republic of Belarus (MOE). (2016). *State program 'education and youth policy' for 2016–2020* [In Russian]. Minsk: MOE. Retrieved from <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=105703>. **10. Vinnikova E.A.** (2011). Methodological recommendations on the program "Game" for children of pre-school age of the center for correctional developmental education and rehabilitation for pupils with severe and (or) multiple physical and (or) mental disorders. *Special education*, 2, 20-28.

Дата відправлення статті 18.03.2020г.